السلسلة العالمية للتربية والتعليم

عدد (٨)

إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين

تأليـــــف

ألان آر. توم

ترجمـــــة

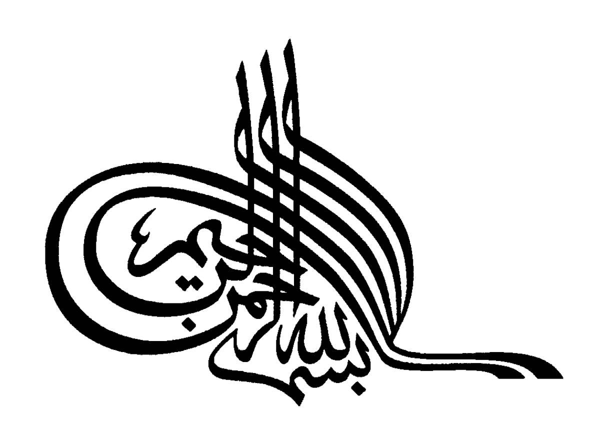
د. بشير العيسوي

أشرف على الترجمة وراجعها

د. إبراهيم بن حمد القعيّد

الإشراف العلمي

د. علي بن صديق الحكمي


بسم الله الرحمن الرحيم

ⓒ دار المعرفة للتنمية البشرية، ١٤٢٠هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
ألان آر. توم
إعادة هيكلة إعداد المعلمين/ ترجمة بشير العيسوي.- الرياض
...ص؛ .. سم.- (السلسلة العالمية للتربية والتعليم؛٨).
ردمك ١-٠-٩٢٣٤-٩٩٦٠
١- المدرسون-تعليم أ- ،العيسوي ، بشير (مترجم)
ب- العنوان ج- السلسلة
ديوي ٣٧٠،٧١ ٢٠/٠٢٢٨

رقم الإيداع: ٢٠/٠٢٢٨
ردمك: ١-٠-٩٢٣٤-٩٩٦٠

هذا الكتاب ترجمة مأذونة لكتاب :

Restructuring Teacher Education

تأليف : ألان آر. توم ALAN R. TOM

من سلسلة فاست باك رقم : ٣٢٥

الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ

المحتويات

مقدمة الناشر

يعد المعلم المحور الرئيس الذي تعتمد عليه العملية التعليمية. ولذلك فإن موضوع إعداد المعلمين يمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مختلف أنحاء العالم. وليس هناك اتفاق بين المهتمين بإعداد المعلمين حول النموذج الأفضل الذي يجب إتباعه لتخطيط برامج إعداد المعلمين وتنفيذها. ولا يوجد اتفاق أيضا حول نوعية القرارات، أو طبيعة التدريب الميداني في مهنة التدريس ومدته. والكتاب الذي بين يديك يتناول هذه القضية المهمة ويقدم عرضا تحليليا لمجموعة من النماذج التي قدمها الباحثون على مدى سنوات طويلة للكيفية التي يجب أن تكون عليها برامج إعداد

المعلمين. ويناقش المؤلف أولاً بعض الانتقادات الـتي توجـه عادة لبعض برامج إعداد المعلمين مثل عدم قيمة المقـررات التربوية، وأن المقررات التربوية غير عملية، ولا تفيد المعلـم المبتدئ بالفعل بشكل حقيقي، وأن المناهج التربوية مجزأة، ولا تربطها علاقة قوية، وعدم تقديمها لبنية معرفية متماسكة تزيـد من فاعليتها في عملية التدريس. والنقد الأخير هو أن المقررات التربوية غير محددة الاتجاه، وأنها لم تبن على أهداف تعليميـة متفق عليها. ويناقش المؤلف بـالتفصيل هـذه الانتقـادات الأربعة، ثم يقدم مجموعة من المقترحات لإصـلاح الإعـداد المهني للمعلمين.

ومؤلف هذا الكتاب هو ألان توم ALAN TOM، وهـو أستاذ في كلية التربية بجامعة أريزونا، وقد عمل قبل التحاقـه بجامعة أريزونا مدة ٢٣ عاماً في قسم التربية بجامعة واشـنطون في سانت لويس. وتتركز اهتماماته العلمية في مجالات إعـداد

المعلمين، وتطويرهم المهني، وكيفية إعادة تنظيم مناهج برامج إعداد المعلمين. وله مجموعة من الأبحاث منها (التدريس كفن أخلاقي) وأبحاث تناولت العلاقة بين النظرية التربوية والممارسة وبرامج الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمي.

الناشر

رئيس دار المعرفة للتنمية البشرية

د. إبراهيم بن حمد القعيّد

الهجوم على مهنة التعليم

لم يلق موضوع إصلاح إعداد المعلمين الاهتمام الناقد المتواصل حتى كتب جيمس كونان (James Canan) "كتابه إعداد المعلمين الأمريكيين" (The Education of Americam Teachers) في الستينات من هذا القرن، في ذلك الوقت ــ كما هو الحال الآن ــ كانت أشد أطروحات الإصلاح تطرفاً تركز على الجانب المهني Professional في إعداد المعلم.

وفي مناقشة لإعداد معلمي المستقبل في المرحلة الثانوية، ناقش كونان ضرورة أن يتخصص هؤلاء المعلمون في المجال أو التخصص الذي ينوون التدريس فيه، وأن يتلقوا ستين ساعة معتمدة (Credit hours) من المقررات التربوية. وأوصى أيضاً بإعطائهم منهجاً مهنياً مخفضاً لا يتعدى (١٢

ـــ١٨) ساعة فصلية للدراسة، مع تخصيص تسع ساعات منها لطرق التدريس الخاصة وممارسة التدريس.

واعترض كونان على متطلبات مثل مقرر تربوي عام، والطرائق العامة للتدريس، أو أي مقرر يُصنّف علـــى أنـــه أصول اجتماعية (Social Foundations) ، ومن ناحية أخـــرى، اعتقد أن دراسة (تاريخ المدارس الأمريكية) قـــد يكـــون مرغوباً فيه في حال وجود مؤرخ قادر على تدريـــس مقـــرر حول الموضوع. أما المعرفة المطلوبة بعلم النفس الذي يحتـــاج إليه مدرس المرحلة الثانوية فلا يتخطى حدود المحتوى الـــذي يوجد في مقرر علم النفس العام General Psychology المطلـــوب في التعليم العام ، ولكن يمكن أن يعطـــى مـــدرس المرحلـــة الابتدائية مقرراً في نمو الطفل وتطوره. وكان لُـــبّ الإعـــداد المهني (Professionl Preparation) لمدرس الثـــانوي مقـــرراً في الطرائق الخاصة Special Method مقترناً مع تدريـــس الطـــلاب

وتقديم ذلك تحت إشراف أستاذ متخصص (Clinical Professor) لمدة فصل دراسي، ويتم اختياره من المعلمين الأوائـــــل ذوي المهارة والمعرفة.

ومثل كثير من طروحات إصلاح إعـــــداد المعلمـــين الحالية، فإن توصيات (كونان) لدمج الإعـــــداد الأكـــاديمي القوي للمدرسين مع الخبرة العملية الميدانية في الطرائق الخاصة في فصول المرحلة الثانوية تعـــدّ مثـــالاً لتقليـــد الإصـــلاح (الأكاديمي) في إعداد المعلمين الأمريكيين. والمنظرون الذيـــن يتمسكون بهذا التقليد يعتقدون أن أفضل إعداد للمعلم يُعرَّف بأنه (تأهيل جيد في الآداب الحرة Liberal Arts Education وخبرة تدريب في مدرسة). اما الدراسة المهنية فيجب عدم التركـيز عليها، بل يتم تقليصها إن لم تحذف كلياً.

إن الاعتقاد بأن تعلم التدريس يستدعي فقط معرفـــة الموضوع الذي ينوي الشخص تدريسه معرفة جيـــــدة، وأن

تتوافر لديه الفرصة لممارسته تحت مراقبة معلم متميز ما يـــزال اعتقاداً قائماً، و لم يتغير خاصة بين أساتذة الفنون والعلـــــوم، وأيضاً بين معلمي الفصل الذين ينظرون إلى إعدادهم المـــــهني على أنه غير عملي وغير واقعي.

وبعض الطروحات الحالية لإعادة هيكلة إعداد المعلمـــين تقلل أيضاً من قيمة الإعداد المهني للمعلمين. وأكثرها تطرفـــاً ما يعرف ببرامج التـــــأهيل البديـــل Alternative Certification Programs، فمثل تلك البرامج تحد عادة من الدراسة المهنيـــة، وتؤكد التدريب على رأس العمل الذي يقوم به معلمون ذوو خبرة، حتى إن بعض الولايات قد اختصرت برامج التـــأهيل المتعارف عليها، واضعة قيوداً على عدد الساعات التربوية التي يُطلب من المعلمين إكمالها قبل الانخراط في الخدمة، إضافة إلى ذلك فإن المجلس القومي لمعايير التعليم المـــهني (National Board For Professional Teaching Standards) قد قرر أن التخرج مـــن

برنامج لإعداد المعلمين لا يحتاج إلى أن يكون مطلباً أساسياً للحصول على شهادة المجلس، فالأهلية لمثل تلك الشهادة تتطلب أن يكون المتقدم حاملاً شهادة الثانوية العامة مع خبرة ثلاث سنوات في التدريس بنجاح.

وثمة سؤال بارز يطرح نفسه: هل هذه الأشكال المختلفة المتطرفة لإعادة هيكلة تربية المعلمين سياسة حكيمة أم لا؟ وإذا كان أنموذج الإصلاح الأكاديمي مطعوناً في صحته، فكيف يتسنى إذن إعادة هيكلة إعداد المعلمين، إذا سمح بذلك عموماً ؟ إن تلخيصاً فقط للمجادلات المؤيدة والمعارضة لقيمة الإعداد المهني (Professional Education) للمدرسين لا يبدو أنها تُلقي كثيراً من الضوء حول ما إذا كانت تستحق أن نحافظ عليها أم ننميها.

ولقد اتسمت الحلقات الأولى لمثل تلك المجادلات بالحيوية، لكنها انتهت دون أن تحسم أي أمر، وما نزال نُواجَهُ بطروحات إصلاحية مشابهة لتلك التي صاغها (كونان) منذ ثلاثين سنة خلت.

وفي هذه السلسلة من فاست باك سأقوم أولاً بتقويم شرعية الانتقادات الأربع العامة التي وُجهت للتأهيل المهني للمعلمين، بما فيها تلك التي طرحها أصحاب الأنموذج الأكاديمي للإصلاح، وتلك الانتقادات تشمل الدعاوى القائلة إن مقررات التربية لا قيمة لها، وغير علمية ومجزأة وليس لها اتجاه محدد. وسأقوم ثانياً بعرض ادعاءات أنموذج الإصلاح الأكاديمي إضافة إلى طرحين آخرين مشهورين لإصلاح تربية المعلمين (وهما أنموذج البحث في التدريس، وأنموذج الشراكة) ويشمل ذلك مناقشة المدى الذي وصلت إليه هذه الطروحات الثلاثة في تناولها للانتقادات الأربعة المشتركة في

الدراسة المهنية، وأخيراً، أناقش في كلمات قليلة نوع الأنموذج الإصلاحي لتربية المعلمين الذي يبدو مرغوباً فيه — وذا جدوى — في ضوء الخصائص والادعاءات الأساسية لنماذج الإصلاح الثلاثة.

أربعة انتقادات عامة للإعداد المهني

تظهر بعض الانتقادات الموجهة للإعداد المهني للمدرسين المرة تلو الأخرى. وأركز هنا على أربعة من هذه الأهـــداف ، وهي الأهداف التي يبدو أن المدافعين عن إصـــــلاح إعـــداد المعلمين غير قادرين على حسمها مرة واحدة وإلى الأبد. ومن الغريب، أن بعض الانتقادات الأكثر تكراراً تطلق من داخـــل المؤسسة المسؤولة عن إعداد المعلمين. وكما أشرت، فـــإنني سأركز على الانتقادات القائلة: إن المقررات التربوية ليســـت ذات قيمة، وغير عملية ومجزأة، وليس لها اتجاه محدد، ومـــــع كل انتقاد سأناقش طبيعته والأسس التي يتبناها في النقاش.

أولاً ــ المقررات التربوية ليست ذات قيمة :

منذ ستين عاماً خلت، كان إبراهام فلكنســـر (Abraham Flexner) المعروف بشكل كبير في جهوده لإصلاح التعليـــــم

الطبي، قد بادر إلى الهجوم على مقررات إعـــداد المعلمـــين هجوماً لازم هذا الميدان منذ ذلك الحين، فقد أعلن فلكســـنر صراحة أن مقررات التربية كانت سطحية ؛ لأنهـــا كـــانت تغطي مواد تتعلق بأصول التدريس يمكن تعلمها بشكل أفضل في مواقف التدريس الواقعية.

وقد سأل فلكسنر : لماذا يتم تشتيت انتباه معلم المستقبل في أثناء السنوات الخصبة من حياته بتفاهـــات وتطبيقـــات تستطيع الفطرة السليمة (Common Sense) أن تتعامل معـــها بكفاءة عندما يحين الوقت للعمل في التدريس؟ بعد ثلاثـــين عاماً ادّعى كونان أن طلاب كلية المعلمين الذين قابلـــهم في أثناء دراسته قالوا تعليقات مكررة مضمونها أن المواد التربويـــة التي كانت تقدم لهم هي مقررات لا نفع لها ولا طائل مـــن ورائها. وبالمثل، فإنه بعد فحص المقررات التربويـــة، وبعـــد الحديث مع الطلاب وهيئة التدريس في ثلاث وستين مؤسســة

تعليمية أصبح يشار بشكل أكبر إلى موقف (جيمس كونـــر) عندما أكد أن معظم المقررات التربويـــة غامضـــة (Vague)، وتفتقر إلى الإثارة والاهتمام مع ضياع الوقت في إشـــــارات باهتة إلى أشياء جلية، ومثل تلك الاتهامات أصبحت منتشـــرة مرة أخرى، بينما يوافق كثير من معدي المعلمـــين (Teacher Educators) أن المقررات التربوية يعوزها الإثـــارة والتشـــويق فإنهم يتساءلون عن مدى صحة هذا الحكم عند تطبيقه علـــى جميع مقررات التربية ، سواء أكان الآن أم منذ ثلاثين ســـنة خلت عندما كان كل من (كونان) و(كونر) يدرسان إعـــداد المعلمين، ويشير (زايكنر) مثلاً إلى أن نقاد الجـــودة العلميـــة لمقررات التربية اعتمدوا على معلومات ضئيلة جداً أكثر مـــن اعتمادهم على التحليل الدقيق لمحتويات المقـــرر والمتطلبـــات الدراسية ، أو على الملاحظات الموثقة للتفاعلات الفصلية.

إن هذا الإخفاق في دراسة محتوى المنهج بشكل منظم وإجراءات قاعة الدراسة للمقررات التربوية يغاير بشكل ملحوظ الدراسات المستفيضة للمحتوى والإجراءات الفصلية للتعليم في المستويات الدنيا.

إن مجال البحث الوحيد المنظم نسبياً حول جودة المقررات التربوية يتوفر في الدراسات المسحية التي تستعرض آراء الطلاب. وإحدى هذه الدراسات المسحية الأولى التي نشرت أُجريت في جامعة وسكانون في ماديسون بالولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الخمسينيات وشارك فيها ألف وثمان وثلاثون طالباً، أظهرت ردود أفعالهم حول الصفات الفكرية (Intellectual Character) والمنفعة المهنية (Professional Utility) للمقررات التربوية المطلوبة، وقورنت هذه المقررات بالمقررات غير التربوية التي يتلقاها طلاب إعداد المعلمين. وقد عبر ٥٠ % من الطلاب عن رضاهم التام عن المقررات

التربوية، بينما عبر ٢٨٪ فقط منهم عن رضاهم التام عن المقررات التربوية عند مقارنتها بالمقررات غير التربوية.

وقد لاحظ (زيكنر) أن هذه الدراسة تكشف عن نمط إجابة أصبحت عامة في دراسات من هذا النوع، حيث كان ينظر إلى المقررات التربوية على أنها تنال رضىً أقل من المقررات الأكاديمية، مع الاستثناء الوحيد ألا وهو التدريب الميداني على التدريس، حيث يقوَّم على أنه أكثر التجارب إرضاءً للجميع، وقد قام (كورنر) أيضاً بإجراء مقابلات غير رسمية مع الطلاب، وملاحظات لدروس التربية، بالإضافة إلى تطبيق استبيان موسع إلى حدٍّ ما على الطلاب حديثي التخرج من مختلف مؤسسات إعداد المعلمين، ومن بين (٢١٨) ممن أدلوا بإجاباتهم من مجموع (٣٧٦) مشاركاً أعطى ثلاثة أشخاص تقويماً ممتازاً جداً لإعدادهم المهني، واثنان وستون كانوا يفضلون ذلك الإعداد إلى حد ما. وذكر مائة واثنان

وخمسون أو ما يعادل ٧٠% منهم أنهم غير مفضلين لذلـــك لإعدادهم المهني.

وعلى أية حال، فإن الدراسات الأخـــيرة تشـــير إلى أن مفهوم الطلاب لجودة المقررات التربوية قد تغير، ففي المســـح الذي أجري عام ١٩٨٦م على (٩٧) من بين المعلمين مـــن ثلاث جامعات حكومية كبيرة نسبياً، وجـــد البـــاحثون في المركز القومي للبحوث في إعداد المعلمين (National Center For Research In Teacher Education) أن (ثلثي) الذين شـــاركوا في الدراسة كانوا يشعرون أن المقررات التربوية كـــانت مثـــل المقررات غير التربوية في متطلباتها وقوتها... إلخ.

وقد تم التوصل إلى نتائج مشابهة من دراسة مسحية أكبر تحت رعاية الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمـــين The American Association Of Teacher Education توصلت إلى أن أكثر من ثلث طلاب إعداد المعلمين قد ذكروا أن مواد برنامجـــهم

التربوي كانت(أكثر في متطلباتها ودقتها من معظـــم مـــواد التخصص الأخرى غير التربوية). وعلى كل حال فإنه مـــن الممكن القول على الأقل من ناحية الجـــودة الأكاديميـــة: أن انطباعاتنا العامة حول ما يفكر فيـــه الطـــلاب بخصـــوص مقرراتهم[التربوية] يحتاج إلى تغيير.

ثانياً ـ المقررات التربوية غير عملية :

ثمة نقد ثانٍ يشير إلى أن المقررات التربوية لا تحتوي على المعرفة العملية والمهارات التي يحتاج إليها المعلم المبتـــدئ. وفي رد على مقالة مجلة نيوزويك الصادرة في أول أكتوبر/تشـــرين أول ١٩٩٠م حول فشل إعداد المعلمين ، علق مدرس تـــاريخ في مدرسة ثانوية بقوله :

(نادراً ما يناقش زملائي قضايـــا التدريـــس دون أن يبدوا دهشتهم مـــن عـــدم جـــدوى

مقررات إعداد المعلمـــين... إن معظـــم هـــذه المقررات لا علاقة لها بالحياة داخـــل الفصـــل الدراسي. لقد تلقى الكثير تعليمهم على أيـــدي أساتذة لديهم نظريات كـــبرى، لكنـــهم ذوو خبرة قليلة أو منعدمة في التدريس، نوافق أنـــا وزملائي علـــى علاجـــين للمشـــكلة وردا في مقالتكم: أن برامج تدريب المعلمين يجـــب أن تقدم مزيداً من مقررات العلوم البحته، ويجـــب أن يصبح التدريب الميداني في التدريس مدة عام متطلباً أساساً، ففي حال أن معلم المســـتقبل لم ينل العلاج الأول، فإنه لا بد أن يحصل علـــى العلاج من خلال الطرح الثـــاني، ومـــن دون العلاج الثاني، فإن العلاج الأول لا يعدو عـــن كونه أكاديمي فقط).

إن تعليق هذا المعلم يعكس صدى كثير من الإجابات التي استقاها (كونر) منذ ثلاثين سنة خلت من المعلمين الذين أجابوا على استبيان بتعليقات منها :

(إنني أشعر أن المقررات التي يطلق عليها مقررات طرق التدريس التي تلقيتها في أثناء دراستي قد أخفقت تماماً في إعطائي فهماً واقعياً أو عملياً للتربية).

أو كما ورد في تعليق آخر :

(إذا أمكن استثناء مقررات التدريب الميداني في تدريس الطلاب، فإنني أعتقد بأمانة أنني لم أتعلم ولو شيئاً واحداً من أي من مقررات التربية ولم يساعدني ذلك فعلاً على التدريس).

ومن الصعب الحكم على المصداقية العامة للاتهام القـــائل بأن المقررات التربوية تخفق في تزويد المبتدئـــين بالمعلومـــات والمهارات اللازمة لممارسة المهنة، ولكن كثيراً من الناس مـــن خارج مؤسسات إعداد المعلمين وخارجها يعتقدون أن هـــذا النقد ما يزال قائماً، فعلى سبيل المثال، فإنه من بين المعتقـدات السائدة حول الأساتذة الذين يعملون مع طـــلاب التربيـــة الميدانية ذلك الاعتقاد القائل: إن أساتذة التربية يعيشـــون في (برج عاجي) ويقدمون أفكاراً مجردة إلى حدٍّ كبير، كمـــا أن تجربتهم غير عملية بصفة عامة.

ويلحظ كيفين ريان (Kevin Ryan) وهو من المختصـــين المشهورين في مجال إعداد المعلمين أنه على خلاف أســـاتذة كلية الطب الذين يُدرّسون طلابهم في العيادات، فإن أســـاتذة التربية مفصولون عن الممارسة، إننا مثل الرياضيين المســـنين

الذين يقومون بالتعليق على رياضة لم يمارسوها منذ زمن طويل.

إن قدراً لا يستهان به من المعلومات التي جمعت من المقابلات والمسوحات عبر السنين تميل إلى تأييد الرأي القائل: إن المعلمين المبتدئين يعتقدون أن دراستهم المهنية كانت غير عملية باستثناء ما يتعلق بالتدريس الفعلي للطلاب (أي التدريب الميداني).

ومنذ سنوات قليلة خلت، أي منذ ١٩٨٦م اقترحت بودينهاوزن (Bodenhausen) — وهي معلمة فصل — إيجاد مزيد من الصلة بين إعداد المعلمين والحاجات الفعلية لمعلمي الفصول، وذلك بأن يُطلب من أساتذة التربية ألا ينفصلوا أكثر من ثلاثة فصول عن التدريس الجامعي. كما اقترحت أن التدريب على أصول التدريس يجب أن يركز على تعليم

الصغار في الفصول الدراسية أقل من اعتماده على مقـــررات جامعية حول طرائق التدريس.

ثالثاً ــ المناهج التربوية المجزأة :

غالباً ما يتفق كل من مؤيدي إعداد المعلمين وناقديـــهم على أن الترابط بين المناهج التربوية ضعيف جداً. وثمة عاملان يساعدان على توضيح كون برامج إعـــداد المعلمـــين قـــد أصبحت مجزأة وغير مترابطة إلى هذا الحد، وهما :

الأول ــ هو أن المقررات تعرَّف وفقاً لمجال تخصصها.

والثاني ــ هو أن السلطة المهيمنة على هذه المقـــررات هي أقسام منفردة في كليات التربية.

إن المقررات المهنية في حقل إعداد المعلمين تتكون مـــن أنواع متعددة من المعرفة المتخصصة، ويتلقى الطالب في كليـة التربية عادة مقررات منفصلة في علـــم النفـــس الـــتربوي (

(Educational Psychology) الأصـــول الاجتماعيــــــة (Social Foundations)، وطرائق التدريس العامة والخاصة قبل البـــدء في تدريس الطلاب، وهذه المقررات التخصصية التي يُلحق بهـــا أحياناً دراسة التربية الســائدة (Mainstreaming Education)، أو التربية المتعددة الثقافـــات (Multi— Cultural Education) يتلقاها جميع معلمي المستقبل، على الرغم مـــن الاختـــلاف أحياناً في درجة التركيز لمعلمـــي المســتويات الابتدائيـــة أو الثانوية. ولذا فإن تجزئة المقررات في برامج إعـــداد المعلمـــين تحدث لأن حدود المقرر تميل إلى أن تلتقي مع حدود المعرفـة المتخصصة.

إن التجزئة التي يحدثها التخصص المعرفي يدعمها نمط ثان من التجزئة يعود في منشأة إلى أمور تنظيمية، ففـــي الكليـــة الأنموذجية للتربية، نجد أن المعارف المتخصصة التي يحتويـــها منهاج إعداد المعلمين يقوم بتدريسها أعضاء هيئة تدريـــس في

قسم علم النفس التربوي، كما أن مقررات طرائق التدريس في مختلف حقول التخصص يقوم بتدريسها أعضاء هيئة تدريس في قسم المناهج وطرائق التدريس، وأيضاً فإن مقررات الأصول الاجتماعية يقوم بتدريسها أعضاء هيئة تدريس في قسم الأصول الاجتماعية، وهكذا دواليك. أما التربية الميدانية في تدريس الطلاب التي ليس لها محتوى تخصصي محدد ، وتشمل تطبيقاً ميدانياً يتم خارج حرم الجامعة، فهي بصفة عامة تسند إلى أقل أعضاء هيئة التدريس تأهيلاً، وهم طلاب الدراسات العليا والمعلمين المتعاونين.

وعندما يتم وضع الحواجز بين المقررات المهنية وفقاً للتخصص، مع الوجود المادي لهذه التقسيمات داخل الأقسام، فإن حدوداً فكرية وعملية هائلة تنشأ بين أعضاء هيئة التدريس المشاركين في برنامج إعداد المعلمين، فالأنماط الطبيعية للخطاب الفكري بين أعضاء هيئة التدريس تميل إلى

تتبع خطا المعرفة المتخصصة، خاصة في الجامعات ذات الصفة البحثية المتعمقة (Research Universities)، حيث يكون إنتاج المعرفة التخصصية هو القيمة الرئيسة للمؤسسة، ونتيجة لذلك، فإن عضو هيئة التدريس المختص في تدريس اللغة الإنجليزية أو نمو الطفل قد يشعر بألفة أكثر — وربما اتصال أكبر — مع متخصص مماثل يقابله في الطريق أكثر مما لو التقى بزملاء من تخصصات مختلفة في الجامعة نفسها، ولا يفصله عنهم سوى مسافة قليلة.

إن الوحدة الأساسية المسيطرة على إدارة المؤسسة في كليات التربية هي القسم الذي يسيطر على المقررات ذات الصلة بالمهنة مثل التوظيف والترقية وتحديد الأعباء التدريسية وتحديد الرواتب، وزيادة على ذلك، فإن عدد أعضاء هيئة تدريس كل قسم يتأثر بعدد الوحدات التي يقوم بتدريسها لمعلمي المستقبل، وذلك الموقف يشجع على قيام الصراعات الداخلية بين الأقسام.

هذا النوع من التجزئة قد يبدو الطريقة الملحوظة لخطط المناهج المهنية في كلية للتربية التي تعتمد نظام الأقسام الأكاديمية بشكل صارم، لكن هناك هياكل بديلة مثل تنظيم دراسات مهنية حول الكفايات التدريسية Teaching Competencies، أو حول المشكلات المشتركة لممارسة مهنة التدريس.

إن البرامج التي تتغلب على تجزئة المناهج عادةً تكون موجودة في مؤسسات أكاديمية صغيرة لديها قسم واحد للتربية أو في المؤسسات الكبرى التي أنشأت — عن قصد — برامج صغيرة تحت إدارة فريق من أعضاء هيئة التدريس يُختارون من أقسام عدة.

رابعاً ـــ المقررات التربوية غير محدد الاتجاه :

ويتصل بعملية تجزئة مقررات إعداد المعلمين ويـــــترتب عليها، الميل إلى عدم كون هذه المقررات مبنية على أهـــداف تعليمية وفرضيات متفق عليها ؛ ولذلك يكون البرنامج المـــهني ككل غير محدد الاتجاه ، أو بدقة أكثر متعــــدد الاتجاهـــات (Multi Directional) ولكل مدرس اتجاه منفصل ينشد فيه مــــا يريد.

ومن بين الانتقادات الأربعة، فإن هذا النقد هو الأصعب عند المناقشة والتقويم ؛ وذلك لأن الأبدال يمكـــــن صياغـــة مفاهيمها بطرائق متعددة، ومن ناحية أخرى فإن قليلاً مـــــن التفكير أعطى للأسباب التي تحتم اشتمال برنامج معين لاتجـــله محدد.

ويعتقد بعض العاملين في مجال إعداد المعلمين أن البرنامج المهني بحاجة إلى تحديد اتجاه مشترك بغية تقويم التأثير الـــذي يحدثه ذلك البرنامج على اتجاهات معلم المســتقبل ومعارفــه ومهاراته (ومن ثم الأثر الذي سيتركه هؤلاء المعلمون في تعليم طلابهم) ومن هذا المنطلق فإن الاتجاه (Direction) يشـــير إلى أهداف متفق عليها، ومحتوى ونتائج محتملة لطلاب إعـــداد المعلمين مع اعتبار أن الغاية القصوى هي تنويع هذه العنــاصر بشكل نظامي لمعرفة أيها اكثر فاعلية في تحسين أداء المعلمين.

ويمكن أن توفر نتائج مثل تلك الدراسات التي تتنـــاول التوجيهات البديلة لإعداد المعلمين على الأســاس التجريــبي الذي نحتاجه للتعرف إلى التوجهات الفاعلة (وكـــذا غـــير الفاعلة) في إعداد معلمي المستقبل، ومـــن ثم فـــإن أكـــثر التوجهات فاعلية في إعداد المعلمين يجب اتباعها وتطبيقـــها

على مدى واسع مع اعتبار أن الفاعلية تقاس في النهاية بدرجة تعلم الطلاب.

إن المشكلة الرئيسة في تعريف التوجه في إعداد المعلمين على أنه مجموع أهداف مترابطة بإحكام ومحتوى وعمليات ونتائج محتملة هو أن هذا التعريف يتعامل مع التعلم كمجموعة بسيطة من المهارات يجب التمكن منها، وعلى أية حال، فإن التعلم أساساً نشاط غير محدد بشكل كامل، فإذا ما أردنا التركيز بشدة على النتائج المحتملة سواء التمكن من الممارسات التدريسية لمعلمي المستقبل أم بدرجة التحصيل المعرفي والعاطفي للطلاب فإننا نتجاهل الانعطافات والتحولات التي تقتضيها عملية التعليم والتعلم.

ومع أن التوجهات التي تعتمد النتائج المحتملة كمعيار ليست كفؤاً في الحكم على نوعية برامج إعداد المعلمين، فإننا لا نقبل أيضاً المناهج التي لا تقدم شيئاً لمعلمي المستقبل أكثر

من معلومات مضغوطة ومكثفة من المعارف المهنية التي تدرس حسب هوى كل أستاذ على حدة. ولذلك يطرأ سؤال هام هو: ما نوع التوجه المعقول للإبقاء على برامج إعداد المعلمين متماسكة وتعريف المعلمين الجدد بالقضايا المتغيرة التي تشملها عملية التعلم ؟ وهل هناك توازن بين برامج مترابطة بإحكام تخفق في أخذ التعقيدات المحيطة بالعملية التعليمية والمقررات المجزأة أو التي تبدو مملوءةً بالثرثرة الفارغة، وفقدان التوجه؟

ويقترح كل من فلودين وبوتشمان (Floden and Buchmann) ألا نفكر في منهج إعداد المعلمين كمجموع نتائج محتملة سبق تحديدها ولا على أنه جهد مبعثر، وبدلاً من ذلك يفترضان أن الاتجاه الصحيح لإيجاد ترابط في برامج إعداد المعلمين ينتج من تخيل وجود شبكة من المعتقدات على المعلمين أن يملكوا ناصيتها مع نهاية البرنامج، ويستطرد فولدين وبوتشمان قائلين:

إن البرنامج الذي يتعرض فيه الطالب بإيجـاز إلى عدد كبير من الموضوعات المتباينة يكـــون عرضة لخطر الوصول إلى شبكة أطرافها غــير مترابطة بشكل قــوي؛ ولذلــك لا يســتطيع الطلاب إقامة تلك الروابــط بأنفســهم، وأن أطرافاً كثيرة في الشبكة لا يمكن تذكرها علــى الإطلاق ثانيه. ولكن البرنامج الذي يحاول ربط الأطراف المتباعدة جميعها قد يؤدي إلى شــبكة قوية تسمح بقيام روابط جديـــدة للأحــداث المتفرقة أو المعلومات المتباعدة.

وينتهي كل من فولدين وبوتشمان إلى أن : (البرنـــامج المرغوب فيه يساعد مدرسي المستقبل على أن يقيموا علاقات فيما بين مجالات المعرفة والمهارات المختلفة).

التعليق على الانتقادات الأربعة

إن الانتقادات الأربعة الموجهة لمقررات التربية المهنية مدمرة، مع أن واحداً أو اثنين منها بالتأكيد قابلان للمناقشة. والانتقاد الأكثر قابلية للاعتراض عليه هو الادعاء أن المقررات التربوية ليست ذات قيمة، ففي السنوات الأخيرة أصبحت جودة المقررات التربوية تلقى تأييداً أكثر مما كان عليه الحال قبل ثلاثين سنة، ولكن من المهم ملاحظة أن مناهج المرحلة الجامعية جميعها بما في ذلك تخصصات الآداب والتربية العامة توجه إليها الانتقادات على مدى واسع حالياً. وحسب تقرير صدر مؤخراً عن اتحاد الكليات الأمريكية Association Of American Colleges فإن مقررات مرحلة البكالوريوس في الآداب والعلوم في أغلب الأحوال تُقدِّم

بأسلوب الخدمة الذاتية كما في الكافتيريا (أي أن الطـــالب يختار المقررات التي يرغب في دراستها) كما انها لا تحتاج إلى الدراسة بعمق. وزيادة على ذلك فإن التعليم غالباً ما يتم على شكل محاضرات تلقى على أعداد كبيرة من الطـــلاب ممـــا يجعلهم متعلمين سلبيين أكثر من كونهم إيجابيين ومشاركين، لذلك ربما كان الانتقاد الموجه لمقـــررات التربيـــة مقارنـــة بالمقررات الأخرى التي تقدم لمرحلـــة البكـــالوريوس يعـــود للانحدار الكبير في دقة مناهج تلك المرحلة، وتدني جودتهـــا على العموم.

أما القول: إن المناهج التربوية غالباً ما ينظر إليها المعلمون المبتدئون على أنها غير عملية فيبدو أن ذلك الفهم مبني علـــى أساس قوي. ومع أن كثيراً من الدعم لذلك الادعاء يتكـــون من شهادات شخصية فإن هناك دليلاً من الدراسات الميدانيـــة لا يستهان به قد جمع على مدى فترة طويلة من الزمن لتـــأييد

هذا التفسير. وفي حين أن بعض هذا النقد الذي يؤكد أن المقررات التربوية غير عملية يحدث بلا شك؛ لأن الأساتذة الذين يملكون المعرفة المتخصصة ينزعون إلى الإقدام على تدريس تلك المعرفة، حتى عندما تكون في الواقع قليلة الفائدة بالنسبة إلى المبتدئين، كما أن عدم عملية تلك المقررات التربوية قد يعود إلى أن تدريسها يحدد بشكل كبير الممارسة الفعلية للتدريس.

والانتقادان القائلان بأن المناهج التربوية مجزأة وأنها غالباً غير محددة الاتجاه هما انتقادان متقاربان من نواحٍ كثيرة، فالعوامل الفكرية والتنظيمية التي تعزز كون منهج ما مجزأً — حيث الاتجاه في كليات التربية لتنظيم المقررات والأقسام وفقاً لتصنيفات معرفية تخصصية — هي أيضاً العوامل نفسها التي تؤدي إلى تفسير المناهج التربوية على أنها غير محددة الاتجاه، دون وجود أي معنى للترابط بينهما، ومن الواضح أن الهيكل

التنظيمي لكلية المعلمين الأنموذجية يعيق قيام برامج مترابطة يفترض فيها قيام توازن بين مجموع النتائج المحددة سلفاً، ومجموعة من المناهج المضغوطة التي يقوم بتدريسها أعضاء هيئة تدريس في حقول خبرة دقيقة التخصص.

إن هذه الانتقادات الأربعة المشتركة ليست بأي حال الوحيدة فقط التي وجهت للمقررات التربوية، لكنها تمثيل فعليّ للانتقادات البارزة والثابتة التي تهتم بواحدٍ أو أكثر من المكونات الرئيسة للقضية، فمسألة السطحية في المقررات مثلاً كانت همّاً على المدى الطويل لأعضاء هيئة تدريس الآداب والعلوم، وكذا لكثير من طلاب إعداد المعلمين. أما مسألة أن المقررات التربوية غير عملية فهي قضية بارزة خصوصاً لدى المعلمين المبتدئين في المرحلتين الابتدائية والثانوية كما أن مسألتي تجزئة المقررات، وعدم تحديد اتجاهها تؤرقان كثيراً من القائمين على إعداد المعلمين، كما أن طلاب كليات المعلمين

يبدون قلقهم أحيانا حول قضية التجزئـــة، خاصـــة عندمـــا يجربون بأنفسهم الفجوات في محتوى المقررات المختلفة.

اقتراحات لإصلاح الإعداد المهني للمعلمين

الخلاف حول إصلاح إعداد المعلمين يستدعي نقاشاً حول أي من الحلول هي الأنجح. فمثلاً هل علينا أن نُقم أنموذجاً شبيهاً بذلك الذي نادى به (كونان) في الستينيات من هذا القرن ؟ أم هل علينا أن نعطي اهتماماً متزايداً بنتائج الأبحاث التي تم التوصل إليها في مجال التدريس ؟ أو بشكل أكثر تطرفاً، هل علينا أن نتبنى اتجاهات بديلة للإعداد تكون فيها المقررات التربوية قد خُفِضت أو قُلّصت ، وأن يكون الإعداد المهني في شكل تدريب على رأس العمل تحت إشراف معلمين ذوي خبرة ؟ وهل نأخذ النماذج الأخرى التي تحوي مجهودات المصلحين الاجتماعيين التي يُنظر فيها إلى كل من التعليم وإعداد المعلم كعناصر حاسمة في تحقيق العدالة الاجتماعية، ودعوة (جون جودلاد) إلى جهود الشراكة

الواجب قيامها بين أساتذة التربية، والعاملين بالمدارس العامة وأساتذة الآداب والعلوم.

إن فحص مقترحات الإصلاح المختلفة أمام الانتقادات الأربعة التي تحدثنا عنها في الفصل السابق يوفر قاعدة مشتركة للحكم على قيمة تلك المقترحات. إضافة إلى ذلك، فإن التركيز على الانتقادات الأربع قد يساعد على التأكيد على أن تبني إصلاح ما سيكون حتماً ذا تأثير عملي على مشكلات محددة.

إن درجة انعدام الثقة في أسلوب إعداد المعلمين كبيرة بحيث يصبح إخفاق أي مقترح جديد لإصلاح إعداد المعلمين في الإجابة عن الانتقادات السابقة الذكر مدمراً لذلك المقترح، ولن تفيد الأسس المنطقية والمفاهيم المؤيدة لذلك المقترح.

والمقترحات أو الطروحات الإصلاحية الثلاثة التي أنـوي فحصها في مقابل الانتقادات المشتركة التي تحدثنا عنها هـي : **الأنموذج الأكاديمي**، وهو لم يتغير جوهرياً منذ أن طرحـه (كونان)، ولهذا الأنموذج شعبية كبيرة. **وأنموذج البحـث في التدريس**، وهذا يتصل بحركة القاعدة المعرفية التي شـهدتها ثمانينات هذا القرن، **وأخيراً أنموذج (جودلاد)** ، وهو اتجـاه يرتكز بشدة على ابتكار هيكلي يسـميه (مركـز أصـول التدريس).

ولقد تخيرت هذه النماذج الثلاثة من بين النماذج الكثيرة الموجودة ؛ لأنها تلقى اهتماماً وتأييداً واسعين، وينبع التـأييد والاهتمام من داخل مؤسسات إعداد المعلمين (بالنسـبة إلى الطرح الذي يبحث في أنموذج التدريس)، أومـن مصـادر متباينة داخل المؤسسة وخارجها (بالنسبة لأنموذج جـودلاد

للشراكة)، أو من جهة ثالثة خارج المؤسسة (بالنســــــبة إلى الأنموذج الأكاديمي).

الأنموذج الأكاديمي The Academic Model

يستمر المربون من خارج مؤسسة إعداد المعلمين — خاصة أساتذة الآداب والعلوم — في شكهم حول قيمة المقررات التربوية، مع أنه تنقصنا الآراء التي تبنى على الدراسات المسحية حول معتقداتهم تلك. وكما حدث أيام (كونان) ، فإن الكثير من الأساتذة الأكاديميين اليوم يحتقرون المقررات التربوية، وغالباً ما يبدون غاضبين وقد يشعرون بالإهانة عندما يدّعي أساتذة التربية أن لديهم خبرات خاصة فيما يتعلق بفن التدريس، ولا يبدو فقط أن هؤلاء النقاد مقتنعون بأن نوعية المقررات التربوية للمعلمين قد تحسنت ، بل يبدو أنهم ينكرون أيضاً إمكانية أن تكون المقررات التربوية على قدر من الجودة على الإطلاق.

والنقاد الذين يستشهدون بالأنموذج الأكاديمي يعتقدون أن معرفة المحتوى هي المكون الأساسي للتدريس الجيد، وعلى

سبيل المثال فإن هيلتون (Hilton)، وهو مختص في الرياضيات يجادل قائلاً : إنه لا يجب أن يُحال بين رغبة أي طالب أن يُصبح معلماً أو أن يُحرم من شهادة تأهيلية نظراً لعدم حصوله على الساعات المعتمدة في مقررات أصول التدريس، وبالمثل فإن لويد جونز (Lioyd- Jones) — وهو أستاذ في اللغة الإنجليزية — يؤكد أن السؤال الجوهري لتحديد معلم اللغة الإنجليزية هو هل الشخص على دراية تامة باللغة أم لا؟).

وتورد بوتشمان (Buchman) تبريراً آخر للتأكيد على أهمية المحتوى في الإعداد الأولي للمعلم، بما في ذلك تمكن المعلم من معرفة محتوى المادة التي سيقوم بتدريسها، واحتمال كون هذه المعرفة والخبرة عاملاً مخففاً لمشكلات إدارة الفصل الدراسي التي قد تواجه المعلم..

وحسب أنموذج الإصلاح الإكاديمي فإنه أمر لا مفر منه أن يكون معلم المستقبل لصيقاً بموضوع المادة، وعليه فليس هناك مسوّغ قوي لوجود مقررات مثل الطرائق العامة للتدريس أو دراسة الطالب لموضوعات أخرى متعلقة بالتدريس؛ لأن مثل تلك المقررات في أحسن الأحوال تصل إلى رأيٍ عام يعود إلى ملاحظة (فلكسنر) المؤلمة التي مضى عليها خمسون سنة، حينما قال : (إن التربية ليست علماً، إنها مجموعة معقدة من المشكلات يمكن أن يكون للفطرة السليمة ونفاذ البصيرة نصيبٌ أكبر في حلها من نصيب المعلومات والرسوم البيانية، مع أنه ــ طبعاً ــ يجب أن تأخذ المعلومات الدقيقة مكانها كقاعدة لذلك البناء.

وإذا ما كان للإنموذج الأكاديمي أن يتم تبنيه على مدى واسع، فإن التقسيم الثلاثي الحالي للمسؤولين عن إعداد المعلم ــ وهم أساتذة الآداب والعلوم وأساتذة التربية، والمعلمون

المتعاونون من المدارس الابتدائية والثانوية ـــ سيتم اســـتبداله بتقسيم مبسط يستطيع بشكل كبير ـــ إذا لم يكن كليـــاً ـــ أن يشطب دور أساتذة التربية.

إن دور أساتذة التربية سيتم التخلي عنه (بمعنى أن كثيراً من مقررات التربية ببساطة سوف تلغى)، وجزئياً ســـوف يستوعبها مدرسو الفصول (من خـــلال الإشـــراف علـــى التدريب الميداني المكثف ومقررات طرائق التدريس الخاصـــة) أو عن طريق الأساتذة الأكاديميين(وذلك من خلال الإشراف على معلمي المستقبل وتعليمهم التاريخ، أو الفلسفة، أو علـــم الاجتماع).

وقد تظل هناك حاجة محدودة لأساتذة التربية، خاصـــة لمدرسي المرحلة الابتدائية الذين قد يستفيدون ـــ كما يقترح كونان ـــ من مقرر حول نمو الطفل وتطوره.

إن التفكك السريع لكليات التربية حتى اختفائها من الجامعات، أمر جد ممكن. وعلى أي حال فإن هذه المجموعة من الأساتذة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمهنة التدريس بالمفهوم التاريخي، وذلك يعود في جزء كبير إلى التوسع السريع في عدد العاملين بالتدريس في المدارس الثانوية في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وهو الوقت الذي لم يكن يتوافر فيه عدد كاف من العاملين ذوي التأهيل الراقي ليعدّ لنا العدد الضروري من المعلمين الجدد خلال معارف بنظام امتهان التدريس Apprenticeship (يورومان ١٩٧٥م).

إن تطوير كادر متخصص من المدربين سيؤدي إلى إيجاد برامج جديدة مختلفة من إعداد المعلمين في الجامعات، وبالضرورة سيكون أساتذة التربية هم سليلو ذلك الكادر.

في مقابل النظرة السلبية إلى أساتذة التربية التي يتمسك بها أعضاء هيئات التدريس في التخصصات الأخرى، فإن

معلمي الفصول يشعرون بوجود فجوة بين مهنة التدريس وأساتذة التربية.

فعلى الرغم من أن الممارسين يعرفون جيداً أن الأمر يحتاج إلى ما هو أكثر بكثير من الفطرة السليمة للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية المعاصرة، إلا أن معظمهم يعتقد أنهم قد اكتسبوا أهم خبراتهم من خلال العمل، وأنهم استطاعوا أن يقدموا دروساً عملية كانت أعظم قيمة للنشيء مما لو تلقوا تعليماً على أيدي أساتذة [التربية] (يورومان ١٩٧٥م).

هذا التباعد في المشاعر والشعور السلبي تجاه أساتذة التربية قد تزايد مع انسحابهم من ممارسة عملهم في المدارس ومحاولتهم أن يصبحوا أكثر احتراماً من الناحية الأكاديمية داخل الجامعة بتركيز جهودهم على الدراسات النظرية وإيجاد قاعدة تعتمد المعرفة أساساً للتدريس.

أنموذج البحث في التدريس The Research Model

تماماً كما يمثل الأنموذج الأكاديمي تقليداً إصلاحياً طويل الأمد، فإن ما سميته اصطلاحاً أنموذج البحث في التدريس يعد إبرازاً معاصراً لأنموذج إصلاحي آخر، هذا التقليد وفقاً لزيكنر وليستون (Zeichner Liston) هو واحد من مظاهر التقاليد الاجتماعية، ويتصف بالقناعة بأهمية الدراسة العلمية لعملية التدريس في توفير الأساس النظري لبناء منهج إعداد المعلم. وخلال القرن العشرين بأكمله كانت الفاعلية الاجتماعية هي التقليد الإصلاحي المهيمن في داخل المؤسسة التربوية، ليس فقط في إعداد المعلمين، ولكن أيضاً في حقل المناهج بأكمله.

وتعود جذور هذا التقليد إلى قناعة كثير من الباحثين في بداية القرن بأن البحث العلمي سوف يؤدي إلى تطوير عام للتربية، فثورندايك Thorndike — وهو عالم نفسي تربوي رائد، ومن أوائل المؤيدين لإنشاء علم للتربية كان يعتقد بحماس أن التربية مثل العلوم الأخرى التي عرفها الإنسان، قد بدأت تَعِدُ بمعرفة كمية، وذلك بأن تعطي وصفاً للحقائق على صيغة بيانات عددية، وبدأت أيضاً تضع علاقات أو قوانين باستعمال المعادلات الثابتة التي لا غموض فيها.

وبالطبع فإن الباحثين لم يكتشفوا إطلاقاً أي معادلات ثابتة لا غموض فيها إبّان دراستهم للتعليم والتعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسة العلمية للعملية التعليمية تستمر دون أن يضعفها شيء، حيث يستمر الباحثون في السعي والحصول على نتائج القوانين التربوية التي لا يمكن أن توصف

بأنها هي القوانين التربوية التي يراد لها أن تكون صحيحة في الظروف جميعها.

ويدّعي الآن باحثوا التربية أن التعليم الفاعل ــ كما هي الحال في ممارسة الطب أو الهندسة ــ يحتاج إلى معرفة للمفاهيم والمتغيرات والعلاقات الداخلية المتمثلة في مجموعة من القوانين، والتعميمات، الاتجاهات.

ويؤكد جيج (Gage) أنه في سبيل الوصول إلى قاعدة عملية للتدريس فإننا بحاجة إلى معرفة هل تفكير المعلم وسلوكه وتصرفه وطريقة تدريسه باستعمال طريقة معينة أفضل بشكل واضح في قيمتها وأهدافها من التدريس بطريقة أخرى؟ فإذا كانت الإجابة بـ (نعم) فإن لدينا أساساً نعتمد عليه في تطوير المعلمين وإعدادهم وتدريبهم. ولكن إذا كانت الإجابة بـ (لا) فإننا عندئذٍ لن يكون لدينا قاعدة عملية للتدريس، ويلزم كل مدرس أو مدرسة أن يستعمل ما تكون

لديه شخصياً من فطرة سليمة، وحدس وفطنة، أو فـــن، دون توجيه من أي علاقات أو قياسات تنتج من الطرائق العلمية.

ويظل السؤال: هل كان ممكناً وضـــع أســـاس علمـــي للتدريس، هل كانت النتائج التي تم التوصل إليها من خـــلال هذه التساؤلات يمكن أن تنظم في شكل منهج عملي دقيق؟

إن كثيراً من المراجعات للبحوث الـــتي كتبـــت عـــن التدريس أجريت في السبعينات والثمانينات من هذا القـــرن، ولكن هذه المراجعات كانت موجهة أساســـاً إلى بـــاحثين آخرين ، و لم يكن لها تأثير كبير في مناهج إعداد المعلمـــين، وزيادة على ذلك فإن بعض النقاد قد تساءلوا حول كميـــة المعلومات التي تولدت نتيجة البحث في أســـرار التدريـــس الفاعل. إن أحد أهم الانتقادات المؤثـــرة الموجهـــة لفاعليـــة التدريس أتى على يدي شولمان (Shulman) الذي يقـــول إن مجال الاهتمام الضيق للبحث في فاعلية التدريـــس يســـتبعد

ملامحاً سياقية مهمة للممارسة الفعلية لمهنة التدريس، مثل المادة العلمية أو الموضوع الذي يدرس والظروف المحيطة بالفصل الدراسي، والصفات الشخصية للطلاب. ويعتقد شولمان أن عدم أخذ هذه الملامح السياقية المهمة في الحسبان سيجعل كثيراً من البحث في التدريس اختزالياً.

إلا أن كثيراً من الباحثين في التدريس مستمرون في البحث عن أحكام عامة قد تؤدي إلى تحديد العلاقة بين التدريس لمختلف المستويات ومتغيرات التعلم Learning Variables، وبذا يتوافر الأساس لأنشطة بناء منهج يستعمله القائمين على إعداد المعلمين. وفي المقالة التي ظهرت مؤخراً عنوانها (بناء قاعدة معرفية للتدريس) يعلن توماس إل. جود (Thomas L. Good) – وهو باحث معروف في فاعلية التدريس ـــ أن هدفه يكمن في دحض سوء الفهم القائل: إنه لا توجد قاعدة معرفية مهنية يمكن على أساسها تخطيط برامج إعداد

المعلمين. ويستعرض (جود) النتائج التي توصلت إليها البحوث الأخيرة عن التدريس، والتي تراوح في مداها بين توقعات المعلمين والدافعية لدى الطلاب إلى تنظيم الفصل وإدارته، ومن أجل هذه الأمور وأمور أخرى ذات علاقة، يُصر جود على أن عدداً لا يستهان به من نتائج البحث قد تم التوصل إليها فعلاً، وأن تقدماً قد تم إنجازه نحو تطوير قاعدة معرفية مترابطة، مع أنه يرى أن إمكانية تعميم مثل هذه الأبحاث متواضعة.

وحتى لو تجنب جود الاختزال الذي حذر منه شولمان، فإننا ما نزال نسأل هل كانت المعرفة حول المماسات الفاعلة للتدريس مساوية من ناحية فاعليتها مع توافر محتويات المقرر الخاص بطرائق التدريس. ولا يتحدث (جود) مطلقاً بشكل مباشر في هذه القضية المنهجية، ولكنه يناقش بعض الصعوبات المتعلقة بإيجاد علاقة بين البحوث الجارية حول

التدريس والممارسة الفعلية له. واستعراض واحد من هذه الصعوبات يمكن أن يساعدنا على تبيين الفجوة الهائلة بين امتلاك المعرفة حول التدريس الفاعل خاصة المعرفة فيما يتعلق بجانب من التدريس الفاعل، والحصول على منهج لإعداد المعلم.

ويلحظ جود مثلاً أن التدريس يصبح أمراً معقداً إذا كان يتضمن عدداً لا يحصى من المتغيرات المتداخلة المتفاعلة التي تجعل فهم الفاعلية التعليمية مهمة صعبة. وزيادة على ذلك فإن هذه المتغيرات المتعددة غالباً ما تكون على خلافٍ مع بعضها، فعلى سبيل المثال عندما يحاول المعلم تحسين نوعية إجابة الطالب بتحديد وقت الانتظار عقب إلقائه للسؤال(وهذا الإجراء متفق مع نتائج البحوث) فإن ذلك يؤدي إلى نتائج غير مرغوب فيها مثل أن يفقد المعلم القدرة على جذب انتباه

الطالب أو قد يصل به الأمر إلى فقدان القدرة على السيطرة على الفصل الدراسي.

إن ممارسة التدريس مملوءة بالأمثلة ذات العلاقات المتناقضة، ولكن المثير للانتباه أن الباحثين في التدريس يسعون إلى تجنب الطبيعة غير العملية حول الدراسة المهنية، وذلك عن طريق القيام بتطوير قاعدة علمية لأصول التدريس، ولاكنهم لم يتمكنوا من إجراء مساءلاتهم بطريقة تجعلهم قادرين على الوصول إلى العلاقات المعقدة للمتغيرات في الفصل الدراسي.

إن أحد المعاني المتضمنة من تبني الشكل الآخر لفاعلية التدريس لأنموذج البحث في التدريس هو استبدال المحتوى القائم حالياً في مقررات الطرائق العامة بمحتوى يعتمد على البحث في مجالات التخطيط الدراسي (Teacher Planning)، وأساليب التدريس (Instructional Techniques)، وإدارة الفصل

الدراسي (Classroom Management) ، ولإنجاز هذه المهمة فقد قام عدد من المؤلفين بإعداد كتب مدرسية تنظم نتائج الأبحاث التي أجريت في مجالات التدريس، مثل كتب أريندز (Arends 1988) ١٩٨٨م وكوشاك وإيجن (Kauchak and Eggen 1989)، ولسوء الحظ فإن هذه الكتب غالباً ما تقدم التدريس كأفعال أو قرارات شخصية منفصلة بدلاً من تقديمها كقرارات وأفعال ذات علاقات تبادلية، فهناك عدد كبير من البحوث التي اعتمدت عليها هذه الكتب يختبر متغيراً واحداً فقط من متغيرات التدريس في المرة الواحدة.

وبمقارنة ذلك بالأنموذج الأكاديمي، فإن أصحاب الأطروحات في البحث عن الأنموذج التدريسي لا يودون تأييد أي تخفيض جذري لجزئية التعليم الوظيفي في مناهج إعداد المعلمين. وفي الحقيقة فإن كثيراً منهم سيجادلون بأن

أنموذجهم يسوّغ اهتمامهم المتزايد بالدراسات المهنيـــة الـــتي سيقوم بها مدرسو المستقبل.

أنموذج الشراكة The Collaboration Model

يمثل أنموذج الشراكة ـــ من جوانب كثيرة ـــ اتجاهـــا إجرائيا أكثر من كونه مجرد اتجاه نظري في سعيه لإصـــــلاح إعداد المعلمين، فالمشاركة في إعداد المعلمين كـــأنموذج قـــد حدثت في أشكال عدة، فأحيانا قدمت على شكل برامـــــج كاملة لما قبل الخدمة (Preservice Programs)، مثل الجهود الـــتي شهدتها السبعينيات التي اعتمدت الممارسة الميدانية في إعـــداد المعلمين، وأحيانا في شكل ربط الأمور بعضها ببعض، مثـــل الإشراف الذي يتخذ من الفصل الدراسي مكانا له، والـــتي لاقت شعبية كبيرة على يدي العالم كونان في ستينيات هـــذا القرن.

ومن المهم أن نلحظ أن هذه الأشـــكال المبكـــرة الـــتي اعتمدت الشراكة البرامجية وربط الأدوار فيما بـــين أســـاتذة التربية في حرم الجامعة والمعلمين المتعاونين في المدارس لم تنفـذ بشكل واسع ، فما تزال جهود إعداد المعلم لم تؤسس أنموذج

الشراكة مثل ما يحصل في المستشفيات التعليمية في التعليم الطبي، مع أن هناك اقتراحات لفعل ذلك مدرجة في الخطط المستقبلية.

لقد اقترح جودلاد (Goodlad) مركزاً لأصول التدريس Center Of Pedagogy، وهو شكل من أشكال الشراكة، كأساس للإصلاحات التي قدمها لإعداد المعلمين، ولكن قبل عرض طبيعة هذا الأنموذج فإننا بحاجة إلى أن نلخص جدول الأعمال الرئيس الذي يفترض أن يكون إطار عمل لمثل هذا المركز.

قام جودلاد والعاملون معه في دراسته "مدرسون لمدارس أمتنا" (Teaches For Our Nations Schools) بفحص تسعة وعشرين برنامجاً لإعداد المعلمين، وخلصوا إلى أن مواصفات البرامج الجيدة لإعداد المعلمين كانت غائبة بشكل مستمر في هذه البرامج، واقترح (جودلاد) لعلاج هذا الموقف تسعة

عشر مبدأً قد تجعل عملية إعادة تشكيل إعداد المعلـــم أمـــراً ممكناً، وهذه المبادئ تشمل شروطاً منها الالتزام المؤسســـــي القوي بإعداد المعلم ودعمه، ووجود برامج لإعداد المعلمـــين مستقلة ذاتياً من حيث التنظيم والميزانية، ووجـــود مجموعـــة معروفة أكاديمية وإكلينيكية (يقصد بها التدريب العملي علـى التدريس في الفصل) من أعضاء هيئة التدريس يقـــع عليـــها كامل المسؤولية في اختيار الطلاب وتصميم البرامج، ووجـــود هيئة تدريس مختصة في إعداد المعلمين لديهم نظرة شمولية عـــن أهداف التربية ودور المدارس في المجتمـــع، وأخـــيراً وجـــود الطلاب المرشحين للتدريس الذين تتوافر لديهم دراية بأشكال التعليم الفصلي المختلفة، ولديهم القدرة على تقديم أشـــكال بديلة من التدريس بالإضافة إلى أشياء أخرى.

ويدعي (جودلاد) أن هذه المبادئ ليست أهدافاً يجـــب الكفاح من أجل تحقيقها، ولا هي طروحات يجب اختبارهـــا من خلال البحث التجريبي، ولكنـــها بـــالأحرى التزامـــات

أخلاقية استنبطت من خلال الحوارات المنطقية بالنظر إلى مـــا هو صحيح وعادل ؛ بغية الوصول إلى مفهوم خاص للتدريس.

ويتعدى مفهوم (جودلاد) للتدريس حدود الاهتمـــــام بأصول التدريس داخل الفصل، والأشكال المنظمة للمعرفـــة ليشمل أيضاً التثقيف السياسي، وتجديـــد ثقافـــة المعلمـــين، وبشكل كبير تبدو المبادئ التسعة عشر على أنها تنهل مــــن المفهوم الواسع للتدريس الذي يتبناه (جودلاد)، وإضافـــة إلى ذلك فإن هذا المفهوم يوفر توجيهاً جوهرياً لدراسة التربيـــــة المهنية.

وقد وصفت الآلية الرئيسة لتنفيذ المبادئ التسعة عشــــر لمركز أصول التدريس بشكل مبدئي في مقالة أعقبت نشـــــر كتابه، حيث يقول:

إن أهم نقطة في توصياتنا هي إنشاء (مركـــز أصول التدريس) يكرس جهده بشكل كـــامل لإعداد المربين لمدارسنا ولرقي ممارسات مهنـــة التدريس، فالمركز يجب أن يكون واضحـــاً في مهمته ومستقلاً ذاتياً فيما يتعلق بأعضاء هيئـــة التدريس والميزانية، ويشـــمل ذلـــك توفـــير الوسائل التعليمية الضرورية والأستفادة منـــها، ويجب أن تحدد صلاحياته بوضوح، كما يجـــب تحديد الهيئة الطلابية الـــتي تســـهم في خدمـــة الغرض التربوي للمركز.

ويؤيد (جودلاد) بشدة قيام مشـــاركة بـــين الجامعـــة والمدرسة لتوفر بنية تحتية مساندة لتلك المراكز، ونجده يذهـــب إلى أبعد من ذلك؛ إذ يؤيد التطوير عن طريق الشـــراكة في مدارس التطوير المهني، ومراكز أصول التدريس، ويمكـــن أن

يكون مقرها داخل كليات التربية القائمة حالياً أو خارجها، والموضوع الحرج بالنسبة إلى تلك المراكز هو أن يكون لديها مهمة إعداد مهني واضحة، وأن يكون لديها استقلال ذاتي وميزانية كي تنجز تلك المهمة.

ولسوء الحظ فإن كتاب (جودلاد) "مدرسون لمدارس أمتنا" لا يورد تفاصيل كثيرة حول فكرة مراكز أصول التدريس زيادة على الوصف المقتضب في ملخص المقالة التي اقتطفناها فيما سبق. ويؤكد (جودلاد) أن الموارد المطلوبة لإعداد المعلمين من اللازم ألا تذهب إلى وحدة تعليمية أكبر ومتعددة الأغراض تكون فيها أهداف وبرامج إعداد المعلم مجرد جزء فقط. وواضح أنه يشير ــ هنا ــ إلى كليات التربية، حيث إن الموراد تتعرض لخطر الاستيلاء عليها بشكل نظامي من قبل هيئة التدريس، أو من رؤساء البرامج الطموحين لتمويل برامجهم. ويضيف (جودلاد) أن أسس

التدريس يجب أن يحصل عليها من المختصين من علم النفس التربوي، وأعضاء هيئة تدريس آخرين لا يكون هذا العمل بالنسبة إليهم ذا اهتمام ثانوي، فيجب أن يلقى لديهم أهمية قصوى، وأن يعين هؤلاء العاملين من قبل هيئة تدريس إعداد المعلمين، وأن تُدفع رواتبهم من الميزانية المخصصة لإعداد المعلمين، ومن دون هذا فإن (جودلاد) يرى أن جهود إعداد المعلمين ستظل يتيمة تعتمد على الإحسان والنوايا الحسنة.

وعند مناقشة الحاجة إلى إنشاء مركز مستقل لأصول التدريس يشمل أساتذة في التربية يمثلون التخصصات المختلفة، فإن (جودلاد) يبدي حساسية كبيرة تجاه قضية التجزئة الناتجة من اعتماد مقررات إعداد المعلمين بناءً على ما تضعه أقسام كليات التربية، وتلك قضية تجاهلها النموذجان الإصلاحيان : الأكاديمي والبحثي. ويقترح (جودلاد) أنه يتحتم على أساتذة الآداب والعلوم أن يكونوا في مراكز

أصول التدريس لمعالجة الفجوة التي قد تقوم بين المقرر المهني للدراسة ودراسة المادة موضوع المقرر. ويتخيل (جودلاد) أيضاً أن معلمي الفصل يجب أن يكونوا ضمن العاملين في مراكز أصول التدريس ؛ ليعالجوا النقد القائل بأن مناهج التربية ليست عملية.

على أية حال، فإن (جودلاد) لا يعطي تفاصيل حول هيكل مراكز أصول التدريس ووظيفتها ، ولا يناقش بأي شكل تفصيلي واحدة من المهام الرئيسة للمركز، ألا وهي الارتقاء بطرائق التدريس كميدان دراسة، ومع أن (جودلاد) يعترف بفضل سميث (Smith) حيث استعار منه مفهوم مركز أصول التدريس، والذي صاغه أصلاً باسم (مدرسة أصول التدريس) إلا أن (سميث) قد قدم تفاصيل أوسع للمفهوم، كما أنه حدد عوائق رئيسة تقف في طريق تنفيذه، تلك العوائق تصل في شدها أن يتحتم قيامها خارج الجامعات.

لقد كان (مفهوم) سميث لمدرسة أصول التدريس يرمـــي أكثر إلى الإعداد المهني للمعلم الذي يشتق من البحوث الـــتي أجريت في الفصل الدراسي والممارسة التدريسية، وعليه فـــإن مفهومه قد يكون أقرب إلى (أنموذج البحث في التدريــــس) من أنموذج الشراكة الذي يطرحه (جودلاد).

التعليق على النماذج الثلاثة لإصلاح إعداد المعلمين

التحليل الذي أجريته للنماذج الثلاثة للإعداد المهني فيما يتعلق بالانتقادات الأربعة لبرامج إعداد المعلمين يكشف عن معانٍ مختلفة جوهرياً، فمثلاً النقد الذي قدمه أصحاب أنموذج الإصلاح الأكاديمي القائل بأن المقررات في أصول التدريس ينقصها الدقة هو في واقع الأمر نقد يقوم على أن تلك المقررات تكتب بناءً على أفكار عامة، وعليه فلا تعد جزءاً أساسياً من المنهج الجامعي. وبالإضافة إلى ذلك فإن وجهة نظر أنموذج الإصلاح الأكاديمي لا تدعي أن مقررات أصول التدريس ليست عملية، ولكنها تعبرها غير ضرورية، ويكفي بدلاً منها الاستعداد مع وقت قليل لتعلم التدريس على رأس العمل. وأخيراً فإن أنموذج الإصلاح الأكاديمي لا يهتم بالمناهج التربوية المجزأة — والتي يجب أن يقلص معظمها على أية حال — وقضية التوجه الذي يجب أن يسلكه إعداد

المعلم، ويرى أن حل هاتين القضيتين ينبع من التركيز على إعداد المعلمين بوصفهم معلمين تقليديين للمواد الدراسية.

أما أنموذج البحث في التدريس فيتناول النقد القائل بأن المقررات التربوية غير عملية وذلك من خلال إجراء البحوث الميدانية بهدف بناء قاعدة معلوماتية عن التدريس، ويتناول مجموعة من التعميمات حول كيفية الارتباط بين متغيرات عمليتي التعليم والتعلم. وفي مقابل وجهة النظر المعتمدة على الفطرة السليمة للتدريس والتي يتبناها أصحاب طروحات الأنموذج الأكاديمي فإن الباحثين في التدريس قد قاموا بدراسة مختلف المتغيرات الفردية ونجحوا في استنباط عشرات النتائج، لكن هذه النتائج المنفصلة عن بعضها حول كل مجموعة من المتغيرات لا تقدم عوناً كثيراً للمدرس الذي عليه أن يتعامل بصفة يومية مع متغيرات متعددة ومترابطة. وفي الوقت نفسه إن تركيز هذا الأنموذج على البحث في طبيعة الفصل الدراسي يخفق في مخاطبة قضية تجزئة المقررات.

ومن المؤكد أن التركيز المعمق على التفاعل الصفي من المحتمل أن يجعل قضية التجزئة أكثر سوءاً. وأخيراً فإن هذا البحث في المنظور التعليمي ليس لديه ما يقوله حول قضية التوجه؛ ذلك أن أهداف التدريس يُنظر إليها كموضوع تفضيلات شخصية.

وفي حين أن أنموذجي البحث في التدريس والإصلاح الأكاديمي يتجاهلان قضيتي تجزئة المناهج، وانعدام التوجه، فإن أنموذج الشراكة الذي يطرحه جودلاد يهتم مركزياً بتحطيم الجزئيات الصغيرة التي تفصل أساتذة التربية عن الممارسين للتدريس في المدارس، والتي تفصل الفريقين عن أساتذة الآداب والعلوم مع توفير توجه ملائم لمنهج إعداد المعلمين.

إن مفهوم (جودلاد) للتدريس الجيد يذهب جوهرياً إلى ما وراء جعل المعلمين على معرفة بأساليب التدريس (فهو

الاهتمام الرئيس للأنموذج الأكاديمي؛ إذ يشمل مفهومه إعداد المعلمين لينخرطوا في إصلاح تعليمي مستمر ومتجدد يهدف إلى تربية الصغار للعيش في مجتمعاتهم.

إن العامل الأهم في فكرة مركز أصول التدريس هو هيئة من العاملين مكونة بشكل موسع، تشمل أساتذة ذوي تخصص مناسب في التربية، وعدداً معقولاً من معلمي الفصل، وأساتذة للفنون والعلوم. ويطرح (جودلاد) الكيفية التي تتكون بموجبها هيئة العاملين بالمركز في مثال الحالة دراسية استعرضها في نهاية كتابه. إضافة إلى ذلك فإن اعتقاد جودلاد أن المركز يجب أن يسهم في تقدم أصول التدريس يوفر ضماناً ضد الاتجاه التقني البحثي في إعداد المعلمين، مع أن (جودلاد) لم يناقش على الإطلاق أشكال البحث في أصول التدريس التي قد تحدث داخل المركز.

أي مستقبل ينتظر التربية المهنية

عند مقارنة النماذج الإصلاحية الثلاثة، نجد أن أنموذج (جودلاد) للشراكة يتعامل مع الانتقادات العامة للتربية الوظيفية بشكل أكثر من الأنموذجين الآخرين، وبصفة خاصة فإن موقف (جودلاد) أقوى منهما بكثير فيما يتعلق بقضية التوجه عندما يجادل بأن محتوى منهج إعداد المعلمين يحتاج إلى ربطه بوعي وتأنٍ بمفهوم التعليم الفصلي. زيادة على ذلك فإن دعوة (جودلاد) للشراكة بين مجموعات مستقلة ذاتياً، من ناحية تقليدية، في مركز لأصول التدريس يعالج قضية التجزئة الموجودة في برامج إعداد المعلمين، حتى مع كونه لم يعطِ تفاصيل حول تنظيم وإدارة مثل ذلك المركز. إن تحليلي هنا لمميزات نماذج الإصلاح الثلاثة يولي اهتماماً أقل لأي من

النماذج الثلاثة التي تعكس أفضل طريقة لإعداد المعلمين، ولكنه يولي اهتماماً أكبر للمساعدة على فهم السبب في أن طروحات الإصلاح كان لها تأثير قليل جداً على مناهج إعداد المعلمين. فالنماذج الثلاثة للإصلاح التي استعرضناها هنا يتم التركيز عليها تكراراً في قضايا مختلفة، والدعاة لكل أنموذج لا يميلون إلى الاهتمام بمناقشات الآخرين، ناهيك عن الوصول إلى مواضع الحل، حتى عندما يتم تدارس شأن مشترك فإن الحلول غالباً ما تكون مستبعدة بين الأطراف الثلاثة ، وعلى سبيل المثال فإن الذين يطرحون أنموذج البحث في التدريس يجيبون عن الاتهام بأن مقررات أصول التدريس غير عملية بالقول بأهمية تطوير قاعدة معرفية حول التدريس تُستسقى من خلال الدراسة العلمية لأصول التدريس، في حين يجيب أصحاب الأنموذج الأكاديمي على التهمة نفسها باعتماد متزايد على الاحتراف والخبرات التدريبية ذات الصلة.

وأخيراً، فإن قضية إعادة الهيكلة يبدو أنها لـــن تصبـــح اختياراً متعقلاً بين خيارات متعددة، ولكن يمكـــن اعتبارهـــا نضالاً سياسياً بين مجموعات القوى المتنافسة، ويكون أساتذة التربية في هذا النضال عرضة للسقوط سياسياً في داخل التعليم العالي وخارجه. وفي الوقت نفسه فإن الأنموذج الأكاديمي — بعد سنوات من الغموض النسبي — يعود ثانية وسط مســـرح الأحداث، وقد حظي بتأييد سياسي قوي لتقليـــص — إن لم يكن لإزالة — الدراسة المهنية التي يتلقاها المعلمون. وبصفـــة خاصة، فإن برامج التأهيل البديلة يتم مناقشـــتها وإنشـــاؤها بشكل شامل. ومن الأمور التي تعد مشكلة الإجابـــة علـــى السؤال التالي: هل كان أنموذج الشراكة في إعداد المعلمـــين قادراً على أن يجمع القوى الموزعة حالياً بـــين معســـكرات الأنموذج الأكاديمي وأنموذج البحث في التدريس؟ إنني أعتقـــد

بأن أنموذج الشراكة قد يكون الفرصة الأفضل لإعادة بنـــاء الإعداد المهني للمعلمين.

References

Arends, R.I. Learning to Teach. New York: Random House, 1988.

Ashton, P., and Crocker, L. "Systematic Study of planned Varations: The Essential Focus of Teacher Education Reform". Journal of Teacher Education 38, No. 3 (1987): 2 —8

Association of American Colleges. Liberal Learning and the Arts and Sciences Major. Vols. 1 —2 Washington, D.C., 1990.

Berlak, A. and Berlak, H. The Dlemmas of Schooling. London: Methuen, 1981.

Berliner, D.C. "A Status Report on the Study of Teachers Effectiveness".

Journal of Research in Science Teaching 13 (1976): 369 —82